

Wacker, Albrecht; Unger, Valentin; Rey, Thomas
**"Sind doch Corona-Ferien, oder nicht?". Befunde einer
Schüler*innenbefragung zum "Fernunterricht"**

Fickermann, Detlef [Hrsg.]; Edelstein, Benjamin [Hrsg.]: "Langsam vermisste ich die Schule ...". Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster ; New York : Waxmann 2020, S. 79-94. - (Die Deutsche Schule : Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Beiheft; 16)



Quellenangabe/ Reference:

Wacker, Albrecht; Unger, Valentin; Rey, Thomas: "Sind doch Corona-Ferien, oder nicht?". Befunde einer Schüler*innenbefragung zum "Fernunterricht" - In: Fickermann, Detlef [Hrsg.]; Edelstein, Benjamin [Hrsg.]: "Langsam vermisste ich die Schule ...". Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster ; New York : Waxmann 2020, S. 79-94 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-202305 - DOI: 10.25656/01:20230

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-202305>

<https://doi.org/10.25656/01:20230>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Beiheft
16

DDS

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik
und pädagogische Praxis

Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Detlef Fickermann, Benjamin Edelstein (Hrsg.)

„Langsam vermissen ich die Schule ...“ Schule während und nach der Corona-Pandemie



Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Herausgegeben von der Gewerkschaft
Erziehung und Wissenschaft

16. Beiheft

Detlef Fickermann,
Benjamin Edelstein (Hrsg.)

„Langsam vermisse ich die Schule ...“

Schule während und nach
der Corona-Pandemie



Waxmann 2020
Münster • New York

Gefördert von der Max-Traeger-Stiftung und dem
Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).



WZB



Wissenschaftszentrum Berlin
für Sozialforschung

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4231-3

E-Book-ISBN 978-3-8309-9231-8

doi: <https://doi.org/10.31244/9783830992318>

Dieses Buch ist verfügbar unter folgender Lizenz: CC-BY-NC-ND 4.0

Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International



Waxmann Verlag GmbH, 2020
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Umschlagabbildungen: © Gerhard Seybert – [stock.adobe.com](https://www.stock.adobe.com); zubada – [istockphoto.com](https://www.istockphoto.com)

Satz: Roger Stoddart, Münster

INHALT

EDITORIAL

Detlef Fickermann & Benjamin Edelstein

„Langsam vermisste ich die Schule ...“

Schule während und nach der Corona-Pandemie9

WIE ERLEBEN SCHÜLER*INNEN, ELTERN UND PÄDAGOGISCHES PERSONAL DIE MIT DEM „FERNUNTERRICHT“ VERBUNDENEN HERAUSFORDERUNGEN?

Stephan Gerhard Huber & Christoph Helm

Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie

Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen:

Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz37

Raphaela Porsch & Torsten Porsch

Fernunterricht als Ausnahmesituation

Befunde einer bundesweiten Befragung von Eltern mit Kindern

in der Grundschule61

Albrecht Wacker, Valentin Unger & Thomas Rey

„Sind doch Corona-Ferien, oder nicht?“

Befunde einer Schüler*innenbefragung zum „Fernunterricht“79

Ilka Hoffmann

Die Corona-Pandemie als Katalysator für Schulreformen?

Ein persönlicher Blick auf die pädagogische Corona-Praxis.....95

SCHULISCHE HANDLUNGSFELDER WÄHREND UND NACH DER PANDEMIE

Michael Wrase

Schulrechtliche Herausforderungen in Zeiten der Corona-Pandemie 105

Eckhard Klieme

Guter Unterricht – auch und besonders unter Einschränkungen

der Pandemie? 117

Christian Fischer, Christiane Fischer-Ontrup & Corinna Schuster

Individuelle Förderung und selbstreguliertes Lernen

Bedingungen und Optionen für das Lehren und Lernen

in Präsenz und auf Distanz 136

Birgit Eickelmann & Julia Gerick

Lernen mit digitalen Medien

Zielsetzungen in Zeiten von Corona und unter besonderer

Berücksichtigung von sozialen Ungleichheiten 153

Olaf Köller, Johanna Fleckenstein, Karin Guill & Jennifer Meyer

Pädagogische und didaktische Anforderungen an die häusliche

Aufgabenbearbeitung 163

Ingrid Gogolin

Sprachliche Förderung, sprachliche Bildung und Lernen im

Deutschen als Zweitsprache während und nach der Pandemie 175

Janka Goldan, Sabine Geist & Birgit Lütje-Klose

Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf

während der Corona-Pandemie

Herausforderungen und Möglichkeiten der Förderung –

Das Beispiel der Laborschule Bielefeld 189

Nina Bremm & Kathrin Racherbäumer

Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung

in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie 202

Anne Sliwka & Britta Klopsch

Disruptive Innovation!

Wie die Pandemie die „Grammatik der Schule“ herausfordert

und welche Chancen sich jetzt für eine „Schule ohne Wände“

in der digitalen Wissensgesellschaft bieten 216

CONTENTS

EDITORIAL

Detlef Fickermann & Benjamin Edelstein

“I’m Starting to Miss School ...”

Schooling during and after the Corona Pandemic.....9

HOW DO STUDENTS, PARENTS AND PEDAGOGICAL PERSONEL EXPERIENCE THE CHALLENGES OF “DISTANCE LEARNING”?

Stephan Gerhard Huber & Christoph Helm

Learning in Times of the Corona Pandemic

The Role of Family Features for the Learning of Students: Findings
from the School Barometer in Germany, Austria and Switzerland37

Raphaela Porsch & Torsten Porsch

Homeschooling as an Exceptional Situation

Findings from a Nationwide Survey of Parents with Primary School Children.....61

Albrecht Wacker, Valentin Unger & Thomas Rey

“It’s a Corona Holiday, Isn’t It?”

Results of a Student Survey on Distance Learning79

Ilka Hoffmann

The Corona Pandemic as Catalyst for School Reforms?

A Personal View upon the Pedagogical Corona Practice.....95

SCHOOL FIELDS OF ACTIVITY DURING AND AFTER THE PANDEMIC

Michael Wrase

Challenges for School Law in Times of the Corona Pandemic..... 105

Eckhard Klieme

**Teaching Quality – also and especially under the Constraints
of the Pandemic? 117**

Christian Fischer, Christiane Fischer-Ontrup & Corinna Schuster

Individual Support and Self-Regulated Learning

Conditions and Options for Classroom Teaching and Distance Learning..... 136

Birgit Eickelmann & Julia Gerick

Learning with Digital Media

Objectives in Times of Corona and under Special

Consideration of Social Inequities 153

Olaf Köller, Johanna Fleckenstein, Karin Guill & Jennifer Meyer

Educational Challenges of Home Learning..... 163

Ingrid Gogolin

Language Support, Language Education and Learning in German

as a Second Language during and after the Pandemic 175

Janka Goldan, Sabine Geist & Birgit Lütje-Klose

Students with Special Educational Needs during the Corona Pandemic

Challenges and Potentials of Support –

The Example of the Laborschule Bielefeld 189

Nina Bremm & Kathrin Racherbäumer

Dimensions of the (Re)Production of Educational Disadvantage

in Socially Deprived Schools in the Context of the Corona Pandemic..... 202

Anne Sliwka & Britta Klopsch

Disruptive Innovation!

How the Pandemic Challenges the Current “Grammar of Schooling”

and Which Chances It Implies for Building a “School without Walls”

for the Digital Knowledge Society..... 216

Albrecht Wacker, Valentin Unger & Thomas Rey

„Sind doch Corona-Ferien, oder nicht?“

Befunde einer Schüler*innenbefragung zum „Fernunterricht“¹

Zusammenfassung

*Infolge der Corona-Pandemie wurden im März 2020 die Schulen geschlossen und der Unterricht als „Fernunterricht“ weitergeführt. Der Artikel berichtet Befunde einer Schüler*innenbefragung (N = 169) aus Baden-Württemberg zur ersten Phase des „Fernunterrichts“, in der die Lernenden zu ihrer Arbeitszeit, zu den Kommunikationsverfahren zwischen Schule und Elternhaus, zum Feedback durch die Lehrkräfte, den Vor- und Nachteilen sowie weiteren Anregungen befragt wurden. Die Ergebnisse verweisen auf verschiedene Vor- und Nachteile des „Fernunterrichts“ und lassen auf eine große Varianz der (digitalen) Kommunikations- und Rückmeldewege schließen. Zudem beschreiben die Antworten den Wunsch der Schüler*innen nach mehr kommunikativen Situationen in den digitalen Verfahren.*

Schlüsselwörter: Corona-Pandemie, Fernunterricht, Schüler*innenbefragung, Schulschließungen

“It’s a Corona Holiday, Isn’t It?”

Results of a Student Survey on Distance Learning

Abstract

As a result of the Corona pandemic, schools were closed in March 2020 and schooling continued as “distance learning”. This article reports the outcomes of a survey of pupils (N = 169) in Baden-Württemberg during the first phase of distance learning. The students were asked about their working hours, the communication procedures between school and home, feedback from teachers, advantages and disadvantages and other suggestions. The results indicate different advantages and disadvantages of distance learning and suggest a large variety in (digital) communication and feedback channels. In addi-

1 Der Beitrag berichtet vertiefende Analysen zu einer Schülerbefragung, zu der erste Befunde von den Autoren bereits in der Maiausgabe 2020 der Zeitschrift *Lehren und Lernen* publiziert wurden (siehe Unger, Wacker & Rey, 2020).

tion, the answers describe the learners' desire for more communicative situations in digital procedures.

Keywords: Corona pandemic, distance learning, student survey, school closures

1 Einleitung

In Folge einer noch im Februar 2020 nicht zu erahnenen Dynamik der Corona-Pandemie wurden am 17. März die Schulen in Baden-Württemberg geschlossen und die Schüler*innen – mit Ausnahme von wenigen Notregelungen – in das häusliche Lernen entlassen. Eine solche verordnete häusliche Beschulung, mit der die gesellschaftliche Bildungsfunktion (Hummrich, 2020, S. 1) und die Schulpflicht aufrechterhalten werden sollen, ist beispiellos in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland und ihrer Länder. Derzeit verdichten sich Hinweise auf einen (teilweisen) Fortgang dieser Art des „Fernunterrichts“² in das Schuljahr 2020/21 hinein.

Für die aktuelle Situation dieser außerplanmäßigen häuslichen Beschulung wird vielfach der Begriff „Homeschooling“ herangezogen. Hiermit wird üblicherweise eine gesetzlich legitimierte „privat organisierte Erfüllung der Schulpflicht“ bezeichnet, wie sie beispielsweise in den USA existiert (Schratz, 2020, S. 34). Dies ist für die aktuelle Beschulung aufgrund der Corona-Pandemie nicht zutreffend.

Fernunterricht ist eine gesetzlich geregelte Lehr-Lernform mit eigenen, speziell erstellten Materialien, geschulten Lehrenden usw. Für Fernunterricht als Alternative zum Präsenzunterricht entscheidet man sich in der Regel als Erwachsener, d.h. nach Beendigung der Pflichtschulzeit, weil man diese Unterrichtsform mit seinen sonstigen Verpflichtungen/seiner Lebensweise verbinden kann. Vergleichbar mit dem Schulunterricht in Corona-Zeiten ist dabei lediglich, dass die Schüler*innen physisch nicht am Lernort (in der Schule) erscheinen müssen und dies auf unbestimmte, aber dennoch begrenzte Zeit. Aus diesem Grund verwenden wir im Folgenden den Begriff Fernunterricht, setzen ihn aber in Anführungszeichen.

Mit dem neuen „Fernunterricht“ waren und sind gleichsam Befürchtungen und Wirkhoffnungen verbunden, die in den Medien anfänglich vielfach aufgegriffen wurden. Als Wirkhoffnungen wurden beispielsweise eine zeitlich flexiblere Gestaltung des Lernens, die nicht dem Rhythmus der schulischen Organisation unterworfen ist, benannt und ebenso die Annahme, der „Fernunterricht“ werde eine rückständige Digitalisierung befördern (Hummrich, 2020, S. 2). Befürchtet wurde dagegen vor allem die Verstärkung sozialer Ungleichheiten (z.B. Hurrelmann & Dohmen, 2020) zwischen Schüler*innen aus soziokulturell besserstehenden Elternhäusern (mit eige-

2 Zur verwendeten Begrifflichkeit für diese neue Art der Erfüllung der Schulpflicht während der angeordneten Schulschließungen siehe die entsprechende Begründung im Editorial des vorliegenden Bandes.

nem Zimmer, der erforderlichen digitalen Infrastruktur sowie einem ausgeprägten Unterstützungssystem durch die Erziehungsberechtigten) und Schüler*innen, die auf solche unterstützenden Ressourcen nicht zurückgreifen können.

Eben hier setzt unsere explorative Studie an: In einer vorrangig qualitativen Befragung von Schüler*innen wollten wir erste Erkenntnisse zu den benannten Wirkhoffnungen und Befürchtungen generieren. Daraus sollten inhaltliche und methodische Anhaltspunkte für weitere Untersuchungen sowie Ableitungen für die schulische Praxis gewonnen werden. Im vorliegenden Beitrag skizzieren wir im zweiten Kapitel zunächst die Fragestellung sowie die Anlage und Durchführung unserer Befragung. Die gewonnenen Befunde beschreiben wir im anschließenden dritten Kapitel. Eine Zusammenfassung und Diskussion zum neuen „Fernunterricht“, die auch konkrete Anhaltspunkte zur Weiterentwicklung für die Schulen und Lehrerbildung enthält, rundet den Beitrag ab (Kap. 4). Aus Platzgründen verzichten wir auf die Darlegung des Forschungsstandes und verweisen auf die anderen Beiträge in dieser Publikation.

2 Zur Fragestellung, Methode und Stichprobe

In der Einleitung wurden bereits die im öffentlichen Diskurs um den „Fernunterricht“ vorgebrachten Wirkhoffnungen auf der einen und Befürchtungen auf der anderen Seite benannt. Unsere Untersuchung zielte darauf, mittels einer Interviewstudie mit zumeist offenen Fragen Anhaltspunkte zu den Wirkhoffnungen und Befürchtungen des „Fernunterrichts“ aus Sicht der Schüler*innen zu gewinnen. Die übergreifende Forschungsfrage lautete:

*Welche Wirkhoffnungen und Befürchtungen äußern Schüler*innen unterschiedlicher Schularten in Bezug auf den „Fernunterricht“?*

Zur Beantwortung der Frage sollten Lernende aller Altersstufen und Schularten aus vielen verschiedenen Einzelschulen erreicht werden, um Rückschlüsse auf unterschiedliche Praxen zu ermöglichen. Konkret wurde nach den Kommunikationsarten von der Schule ins Elternhaus bzw. zu den Schüler*innen und zurück, nach der täglichen Arbeitszeit der Schüler*innen, nach Rückmeldung und Feedback vonseiten der Lehrkräfte, nach den Vor- und Nachteilen aus der Sicht der Lernenden sowie nach ihren Wünschen für weitere Phasen des „Fernunterrichts“ gefragt. Die konkreten Fragen begründeten sich einerseits auf Bezugnahmen, die aus den aufscheinenden Wirkhoffnungen und Befürchtungen des ersten „Fernunterrichtsblocks“ resultierten, andererseits auf bildungswissenschaftlichen Befunden (z. B. Hattie, 2014, u. a. zu Rückmeldung und Feedback).

Alle Fragen wurden in das Onlinetool SoSci Survey (Leiner, 2019) übertragen und den Schüler*innen elektronisch zur Verfügung gestellt. Diese ursprünglich nicht vorgesehene Variante begründete sich auf Erfahrungen eines Pretests, der zeigte, dass manche Schüler*innen mit einem Paper-Pencil-Format nicht erreichbar gewesen wären. Ursprünglich anvisierte Fragen zu den soziodemografischen Hintergründen der Proband*innen waren durch dieses Vorgehen nicht, wie anfänglich intendiert, möglich. Zum Zeitpunkt der Befragung hatten die Schüler*innen die erste Phase der Schulschließungen von Mitte März bis zu den Osterferien bewältigt.

Am Donnerstag vor Ostern (9. April 2020) begann die Befragung und erstreckte sich bis zum Ende der Osterferien (19. April 2020). Hierzu konnte der Fragebogen sowohl über Computer als auch auf mobilen Endgeräten ausgefüllt werden. Bei minderjährigen Schüler*innen wurde eine Einwilligung der Erziehungsberechtigten eingeholt. Die Befragung wurde zunächst im persönlichen Umkreis der Studienleiter aus Baden-Württemberg mit der Bitte um Weitergabe geteilt; von einer Verbreitung über Lehrkräfte und Schulen sahen wir mit dem Ziel, möglichst Lernende vieler unterschiedlicher Einzelschulen zu gewinnen, ab. Teilweise suchten wir auch Schüler*innen mit geringer digitaler Ausstattung persönlich auf, um Daten aus möglichst allen sozioökonomischen Schichten zu generieren und Verzerrungen möglichst zu vermeiden. Um es vorweg zu nehmen: Dies gelang – ungeachtet aller Bemühungen – nicht, und daraus ergibt sich bereits ein erster bedeutsamer Anhaltspunkt für mögliche Anschlussuntersuchungen: eine Replikation der Studie mit einer ausgewogeneren Stichprobe, in welcher auch soziodemografische Merkmale der Schüler*innen aufgegriffen werden.

Dennoch sind in der Stichprobe alle Schularten des baden-württembergischen Bildungssystems vertreten. Sie enthält Antworten von 169 Schüler*innen, die von der Grundschule über das Sekundarschulwesen bis in das berufliche Schulwesen hinein- und dabei vereinzelt auch über Baden-Württemberg hinausreichen. Allerdings ist ein deutliches Übergewicht von älteren Schüler*innen, insbesondere aus allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien, festzustellen (vgl. Tab. 1 auf der folgenden Seite).

Tab. 1: Soziodemographische Angaben der befragten Schüler*innen

Schulart	N	Geschlecht	Alter		Klassenstufe	
		% weiblich	M	SD	M	SD
GS	16	25.0	8.6	1.2	2.9	1.1
(W)RS, GMS	23	52.2	13.9	1.6	7.9	1.7
GYM/BG	91	58.2	16.6	2.1	10.5	1.8
BS	11	90.0			--*	--*
Sonst/NA	28	--	--	--	--	--
Insgesamt	169	54.5	15.5	3.6	9.2	2.9

Anm.: GS = Grundschule, WRS = Werkrealschule, RS = Realschule, GMS = Gemeinschaftsschule, GYM = Gymnasium, BG = Berufliches Gymnasium, BS = Berufliches Schulwesen, Sonst = Sonstiges, NA = Nicht angegeben.

* Für die Berufsschüler*innen konnten keine Klassenstufen ausgewiesen werden.

Quelle: eigene Darstellung

Die Einschätzungen der Schüler*innen, die jeweils zu den offenen Fragen vorlagen, wurden inhaltsanalytisch, sowohl qualitativ hinsichtlich ihrer Breite und Tiefe als auch quantitativ hinsichtlich ihrer Häufigkeit, ausgewertet. Nachfolgend werden schwerpunktmäßig quantitative Analysen berichtet, in denen übergreifende Bedeutungseinheiten mittels Häufigkeitsanalysen ausgezählt wurden (Bortz & Döring, 2003, S. 147–153). Nicht eindeutige Statements wurden von den Autoren in gemeinsamer kommunikativer Validierung zugeordnet. Einschränkend ist anzumerken, dass es sich hier um normative Entscheidungen handelt und zuweilen andere Zuordnungen möglich gewesen wären. Dennoch ergibt sich ungeachtet dessen zumeist ein aussagekräftiges Bild, wie die nachfolgenden Befunde verdeutlichen.

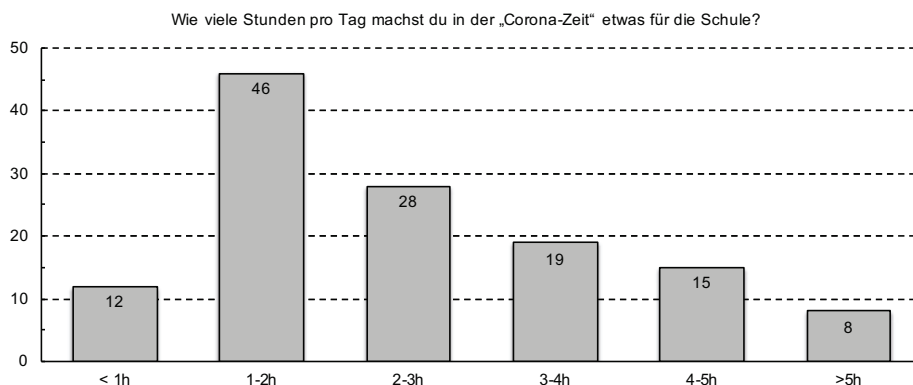
3 Befunde

Die nachfolgenden Ausführungen orientieren sich an der übergreifenden Forschungsfrage und berichten Ergebnisse hinsichtlich der berichteten Arbeitszeit, erfolgter Rückmeldungen sowie der Vorzüge, Nachteile und Desiderate aus Sicht der Lernenden. Auch die Wirkhoffnung einer zeitlichen Flexibilisierung des Lernens, die den Schüler*innen das Arbeiten im eigenen Rhythmus und losgelöst von den schulischen Vorgaben ermöglicht, wird aufgegriffen. Die in Grafiken dargestellten quantitativen Analysen illustrieren Antworten der Lernenden aus dem Datensatz.

3.1 Zur Arbeitszeit, zu den Kommunikationsarten und zu erfolgten Rückmeldungen

Zwei Fragen bezogen sich auf die Arbeitszeit der Schüler*innen in der ersten Phase des „Fernunterrichts“. Abbildung 1 zeigt die Angaben der Lernenden zu ihrer Arbeitszeit im „Fernunterricht“.

Abb. 1: Aufgewendete Arbeitszeit der Schüler*innen im „Fernunterricht“ (N = 128)



Quelle: eigene Berechnungen

Die Selbsteinschätzungen der Schüler*innen – die aufgrund möglicher subjektiver Verzerrungen und der sicherlich anzunehmenden unterschiedlichen zeitlichen Belastungen auf Grund des Alters der Lernenden und hinsichtlich der verschiedenen Schulformen (von Grundschüler*innen bis zu Gymnasiast*innen und Berufsschüler*innen) eine zurückhaltende Interpretation erfordern – zeigen insgesamt eine hohe Varianz der aufgewendeten Arbeitsstunden im „Fernunterricht“.

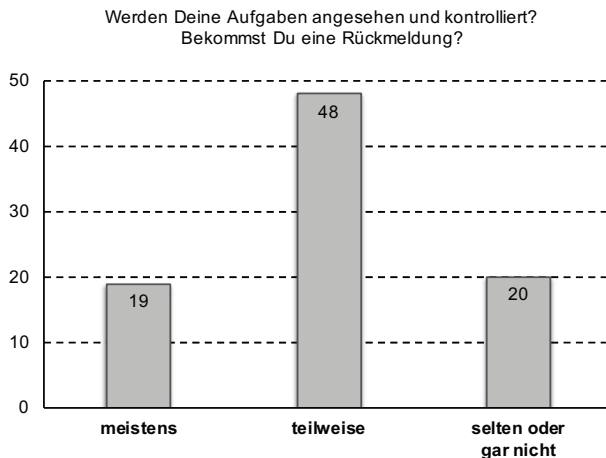
Die zweite Frage bezog sich darauf, ob die Lernenden mehr, weniger oder gleich viel Arbeitszeit im Vergleich mit dem schulischen Lernen aufwenden. Hier geben mehr als die Hälfte der Schüler*innen an, in der „Corona-Zeit“ weniger für die Schule zu arbeiten. Dagegen äußert jeweils knapp ein Viertel der Schüler*innen, mehr als sonst oder gleich viel zu arbeiten.

Über die Frage: „*Wie bekommst Du in der ‚Corona-Zeit‘ Deine Aufgaben nach Hause und wie schickst du sie wieder an die Schule?*“ sollten die Kommunikationswege zwischen den Schüler*innen und der Schule konturiert ersichtlich werden. Die 129 Schüler*innen, von denen Antworten auf diese Frage vorliegen, geben an, dass vorrangig auf digitale Kommunikationsverfahren zurückgegriffen wird. Am häufigsten wird die Kommunikation per E-Mail beschrieben, gefolgt von Lernplattformen, Clouds oder Homepages. Darüber hinaus werden aber auch verschiedene Messenger-

Dienste zur Kommunikation herangezogen. Neben den digitalen Verfahren gaben die Schüler*innen an, dass auch (teil-)analoge Verfahren (Postversand, Ausfahren der Aufgaben etc.) praktiziert werden. Insgesamt wird aus den Statements eine beträchtliche Varianz der Kommunikationswege sowohl zwischen als auch innerhalb der Schulen ersichtlich.

Eine weitere Frage bezog sich auf Rückmeldungen und Feedback, das die Schüler*innen im „Fernunterricht“ erhalten. Sie lautete: *„Werden Deine Aufgaben angesehen und kontrolliert? Bekommst Du eine Rückmeldung? Beziehe Dich bei deiner Antwort auf ein oder zwei Fächer.“* Zu dieser Frage liegen 125 Antworten vor, von denen 87 eine Auswertung dahingehend ermöglichten, ob immer, teilweise oder kaum Rückmeldungen an die Lernenden erfolgten. Abbildung 2 fasst diese Auswertung zusammen.

Abb. 2: Rückmeldungen an Schüler*innen im „Fernunterricht“ (N = 125)



Quelle: eigene Berechnungen

In 19 Nennungen berichten die Schüler*innen, dass die Aufgaben immer oder meistens korrigiert bzw. Rückmeldungen gegeben werden (z. B. *„Die ganzen Aufgaben werden per E-Mail geschickt und dann werden sie kontrolliert. Dann bekomme ich eine Rückmeldung. So funktioniert das in allen Fächern.“*). Dagegen weisen 48 Nennungen und damit ein größerer Teil darauf hin, dass dies nur teilweise geschieht (z. B. *„Teilweise ja, teilweise nein.“* oder *„Nur in ein paar Fächern.“*). In 20 Nennungen wird beschrieben, dass die Lernenden kaum oder gar keine Rückmeldung erhalten.

Anzumerken ist, dass eine fehlende Kontrolle und Rückmeldung durch die Lehrkraft nicht zwangsläufig bedeutet, dass die Aufgaben nicht korrigiert werden. So verweisen zwölf Äußerungen auf eine ausschließliche Selbstkontrolle oder die Korrektur über Musterlösungen und Bücher (z. B. *„Antworten bekommen wir immer, wenn*

Fragen bestehen. Kontrolliert wird nichts. Das können wir mit den Lösungen selber machen.“). In sieben Statements der Schüler*innen werden die Eltern als ausschließliche Kontrollinstanz benannt.

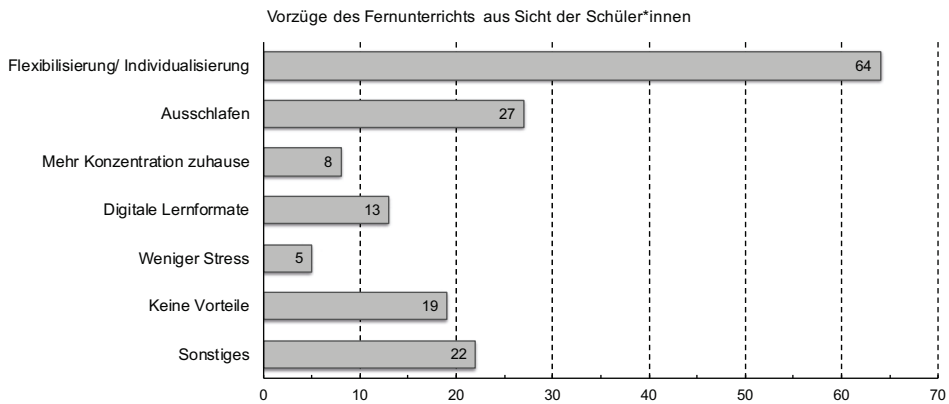
Rückmeldungen erfolgen hauptsächlich in Form einer direkten Kommunikation zwischen den Lehrpersonen und Lernenden – analog zu den sonstigen Kommunikationswegen – am häufigsten per E-Mail, aber auch über Messenger-Dienste, Chatprogramme oder Videochat (Skype, Zoom, Microsoft Teams oder andere Tools). Vielfach heben die Schüler*innen in ihren Einschätzungen hervor, den Lehrpersonen auf unterschiedlichsten Wegen jederzeit Fragen stellen zu können. Acht Äußerungen verweisen auf den interessanten Sachverhalt, dass sich Rückmeldungen vorrangig an die gesamte Klasse bzw. Lerngruppe richten (z. B. *„Keine persönliche Rückmeldung, nur allgemein für die Klasse.“*). Das Fehlen einer zeitnahen Rückmeldung mit dem Hinweis, dass die Besprechung der Aufgaben in einer nach den Ferien anstehenden, gemeinsamen Sitzung stattfinden werde, erscheint in sechs Statements als eine (pädagogisch bedenkliche) Option.

Über alle Aussagen hinweg lässt sich feststellen, dass Feedback und Kontrolle in hohem Maße vom Engagement der Lehrperson und vom jeweiligen Fach abhängig sind. Wenngleich einige Lehrkräfte versuchen, zügig für einen Großteil der Aufgaben Rückmeldung zu geben, finden sich demgegenüber auch andere Vorgehensweisen, beispielsweise die Aufgaben im Präsenzunterricht „nach Corona“ zu besprechen. Insgesamt zeigt sich hinsichtlich Rückmeldung und Feedback eine hohe Varianz im Vorgehen zwischen den Lehrpersonen und Fächern, von z. B. *„Meine Aufträge wurden so gut wie immer angeschaut [...]“* bis *„Nein, es wird nicht kontrolliert, ob ich den Stoff gemacht habe.“* Dabei kommt den Haupt- und Leistungsfächern eine zentrale Bedeutung zu: Sie werden 76-mal einzeln (Mathematik/Fachrechnen, Deutsch, Englisch) oder zusammengefasst (Hauptfächer, Leistungsfächer) benannt. Dem stehen lediglich 27 Nennungen von Nebenfächern gegenüber.

3.2 Zu den Vor- und Nachteilen des „Fernunterrichts“ aus Sicht der Lernenden sowie zu ihren Desideraten

Eine weitere Frage bezog sich darauf, was die Schüler*innen im neuen „Fernunterricht“ als vorteilhaft erachten und was in Zukunft beibehalten werden könnte (*„Was gefällt Dir am Lernen in der ‚Corona-Zeit‘ seit dem 17. März? Was könnte aus Deiner Sicht so bleiben?“*).

Abb. 3: Vorzüge des „Fernunterrichts“ aus Sicht der Schüler*innen (N = 121)



Quelle: eigene Berechnungen

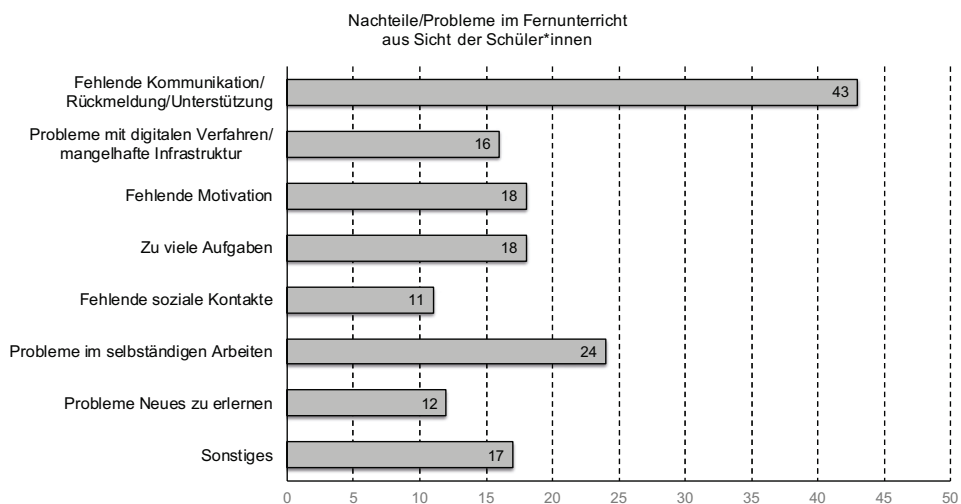
Wie Abbildung 3 verdeutlicht, wird zeitlich flexibles Arbeiten am häufigsten genannt (64 Nennungen, z.B. *„Man kann sich Themen/Zeit selber einteilen. Ob man da jetzt morgens oder abends arbeitet, ist egal.“* oder *„Man kann sich einen eigenen Arbeitsplan erstellen und somit selber entscheiden, welches Fach man wann machen möchte. Zudem kann man die Zeit besser und produktiver nutzen.“*). Die Schüler*innen erkennen in einer Flexibilisierung ihrer Arbeit den größten Gewinn und belegen auch die damit verbundene Möglichkeit des Ausschlafens positiv (27 Nennungen).

Vorzüge, die sich auf das digitale Lernen beziehen, werden dagegen lediglich in 13 Nennungen positiv hervorgehoben (z.B. *„Verwendung von Cloudspeichern wie Dropbox.“*; s. auch Abschnitt 3.3). Einige Nennungen lassen darauf schließen, dass einige Schüler*innen zuhause konzentrierter und besser lernen können als in der Schule (acht Nennungen), und in insgesamt fünf Nennungen wird mit dem „Fernunterricht“ weniger Stress verbunden.

Insgesamt 19 Lernende heben explizit hervor, dass sie mit dem „Fernunterricht“ keinerlei Vorteile verbinden (z.B. *„Eigentlich gefällt mir gar nichts, ich wäre lieber in der Schule auf Grund des geregelten Tagesablaufs.“* oder *„Mir gefällt es nicht so gut, wäre lieber in der Schule.“*). Der hohe Anteil sonstiger Nennungen verweist außerdem darauf, dass neben den beschriebenen noch weitere – nicht trennscharf in Kategorien einzuteilende – Vorzüge benannt wurden, die z.B. auf die Sinnhaftigkeit der Arbeit zielen (*„Man muss nur das machen, was man für nützlich ansieht.“*) oder eine schnellere Erledigungszeit hervorheben (*„Kann die Aufgaben schneller alleine erledigen als in der Klasse mit den ganzen Rückfragen etc. Spare insgesamt viel Zeit und hab alles im Griff.“*).

Im Umfang zahlreicher als die Vorteile – und vielfach in längeren Antworten – werden von den Schüler*innen die Nachteile des „Fernunterrichts“ benannt. Es konnten in den Schülereinschätzungen insgesamt 159 Äußerungen zu den Nachteilen des „Fernunterrichts“ identifiziert werden, die inhaltlich sieben Kategorien zugeordnet werden konnten (vgl. Abb. 4).

Abb. 4: Nachteile/Probleme im „Fernunterricht“ aus Sicht der Schüler*innen (N = 125)

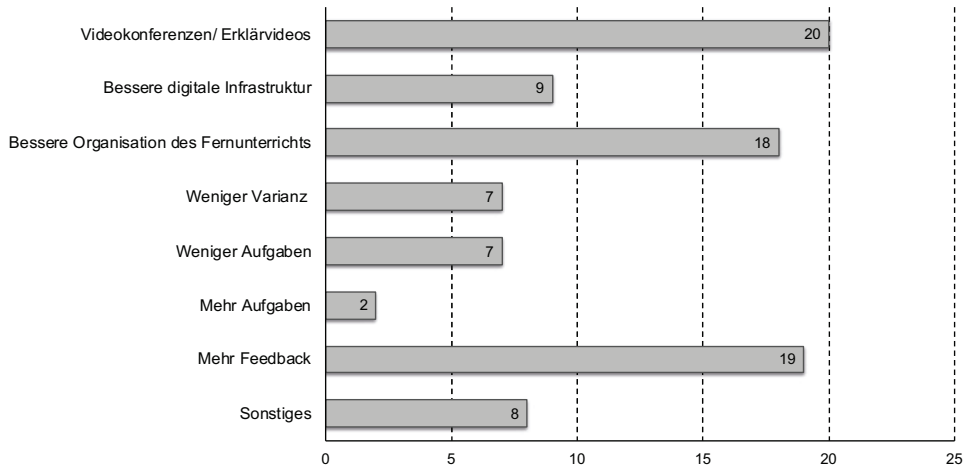


Quelle: eigene Berechnungen

Ein knappes Drittel der Nennungen (43) lässt auf eine unzureichende Kommunikationssituation im „Fernunterricht“ schließen. Hierin ist der gewichtigste Schwerpunkt der geäußerten Probleme zu erkennen. In 24 Antworten werden Probleme beim selbstständigen Arbeiten als ein zweiter Schwerpunkt erkennbar. Dazu kommt, dass die Schüler*innen in 18 Nennungen fehlende Motivation beklagen. Außerdem werden zu viele Aufgaben (ebenfalls 18 Nennungen) und Probleme mit digitalen Verfahren und mangelhafter Infrastruktur angegeben (16 Nennungen). Probleme damit, neue Themen und Inhalte selbstständig zu lernen, und fehlende soziale Kontakte werden jeweils in einem Dutzend Äußerungen ersichtlich. 17 Antworten ließen sich nicht eindeutig zuordnen.

Aus dem Datenmaterial konnten zudem einige Forderungen der Schüler*innen für den weiteren „Fernunterricht“ extrahiert werden.

Abb. 5: Forderungen der Schüler*innen für den „Fernunterricht“ (N = 90)



Quelle: eigene Berechnungen

Etwas mehr als drei Fünftel der Nennungen (57) konturieren recht eindeutig mehr Videokonferenzen und Videos (20), mehr Feedback (19) und eine bessere Organisation (18) als Forderungen für länger andauernden „Fernunterricht“.

3.3 Zu den Wirkhoffnungen der Flexibilisierung

Digitalisierung

Die Vor- und Nachteile der Nutzung digitaler Medien sind anhand des Datensatzes nicht immer trennscharf herauszuarbeiten. Es wird zwar häufig benannt, dass die genutzten digitalen Medien (sehr) gut (33 Nennungen) bzw. einigermaßen gut (2 Nennungen) funktionieren; die positiven Konnotationen gegenüber den digitalen Medien sind aber häufig unspezifisch. Positiv werden unter anderem das gegenseitige Helfen über den Klassenchat, das Besprechen der Wochenaufgaben oder das Unterhalten mit Freunden und Lehrkräften über Videotools genannt. Diese Nennungen beschreiben Aspekte, die in der aktuellen durch Corona bedingten Situation positiv hervorgehoben werden können, da sie dazu beitragen, die Schulschließungen gut überbrücken zu können. Sie beschreiben aber keine Vorteile gegenüber dem Präsenzunterricht. Darüber hinaus finden sich im Datensatz unspezifische positive Konnotationen (z. B. „Mehr Unterricht über Videochats“, „Besprechungen über das Internet“, „Man kann mehr am Computer arbeiten.“ oder „Alles digital, finde ich gut“).

Dennoch lassen sich im Datenmaterial einige positive Konnotationen des „Fernunterrichts“ finden, die als Fortschritt gegenüber dem Präsenzunterricht bzw. als dessen sinnvolle Ergänzung interpretiert werden können. Ein Vorteil wird von den Schüler*innen in den ausführlicheren Rückmeldungen per Mail gesehen (5 Nennungen). In zwei Nennungen wurde zudem beschrieben, dass die digitalen Medien beim Organisieren und bei der Aufrechterhaltung der Konzentration unterstützen können. Weitere Nennungen, die sich explizit auf die Vorteile des „Fernunterrichts“ gegenüber dem Präsenzunterricht (bzw. als seine gewinnbringende Ergänzung) beziehen, sind die Verwendung von Clouds, die Möglichkeit, das Internet als Recherchequelle heranziehen zu können, die Nutzung von Videos zur Unterstützung von Verstehensprozessen sowie die Beschleunigung des Austauschs mit den Lehrkräften durch die Nutzung von digitalen Medien.

Neben den – häufig recht unspezifischen – Vorteilen benennen die Schüler*innen auch deutlich Problembereiche, die mit der Arbeit mit den digitalen Medien verbunden sind: In zahlreichen Nennungen weisen die Schüler*innen auf Probleme mit überlasteten Servern (13 Nennungen), auf Probleme mit nicht funktionierenden Medien/Tools (6 Nennungen), auf eine mangelhafte Internetverbindung (3 Nennungen) oder sonstige Probleme mit der privaten digitalen Infrastruktur (3 Nennungen) hin. In drei Nennungen berichten die Schüler*innen, dass ihnen Nachteile dadurch entstanden seien, dass sie nicht zuverlässig über neue Aufgaben unterrichtet wurden. Einige Nennungen lassen zudem darauf schließen, dass die Schüler*innen mit dem Aufbau bzw. der Bedienung der digitalen Medien überfordert sind (7 Nennungen). In neun Nennungen beschreiben die Schüler*innen zudem Probleme, die sich aus der Vielfalt der genutzten Medien ergeben (z. B. „*einheitliche App*“). Am häufigsten benennen die Schüler*innen aber das Problem, dass sie über digitale Medien nur unzuverlässig Feedback erhalten (vgl. Abschnitt 3.1).

Flexibilität

Hinsichtlich der Wirkhoffnung, dass der „Fernunterricht“ das Lernen vermehrt flexibilisiert, wurden alle Antworten auf die Fragen zu den Vor- und Nachteilen ein weiteres Mal analysiert. Die Schüler*innen heben dabei vielfach die Möglichkeiten der selbstgewählten Arbeitszeiten und im eigenen Tempo arbeiten zu können heraus. Nachfolgend berücksichtigen wir nur Lernende im Alter von 13 bis 19 Jahren aus Gymnasien. Diese Schüler*innen setzen mehrheitlich einen deutlichen Akzent auf die Vorteile von Flexibilisierung: In insgesamt 47 Antwortpassagen, die diesem Thema zugeordnet werden können, erscheinen hierzu positiv konnotierte Äußerungen; nur in etwa einem Drittel der Antworten sind dagegen negative Konnotationen zu finden. In Tabelle 2 auf der folgenden Seite sind exemplarische Äußerungen zum Themenbereich einander gegenübergestellt.

Tab. 2: Positive und negative Konnotationen zu zeitlicher Flexibilisierung in Äußerungen von 13- bis 19-jährigen Schüler*innen des Gymnasiums zum „Fernunterricht“ (N = 47)

Vorteile (insgesamt 33 Äußerungen)	Nachteile (insgesamt 14 Äußerungen)
<i>„Man kann sich Themen/Zeit selber einteilen. Ob man da jetzt morgens oder abends arbeitet, ist egal.“</i>	<i>„Es fällt mir schwerer mich zu konzentrieren, weil viel mehr Ablenkung herrscht, dadurch brauche ich länger für Aufgaben.“</i>
<i>„Dass man unabhängig von der Zeit ist, wann man die Aufgaben macht. Jeder kann sein eigenes Tempo machen.“</i>	<i>„Es gab viele Ablenkungen zuhause, wie etwa das Handy, somit hat man beim Lernen schon ab und an auf das Handy geschaut, was wiederum zu einem Mangel an Konzentration führte.“</i>
<i>„Man kann sich den Tag selbst strukturieren und kommt auch schneller voran als im Unterricht. Man kann eben sein Tempo gehen und muss nicht auf andere warten.“</i>	<i>„Ich habe wenig Selbstdisziplin und habe dadurch wenig geschafft, und da der Aufgabenberg immer größer wird, werde ich nur noch frustrierter.“</i>

Quelle: Schüleräußerungen aus dem Datensatz

Vor allem an den benannten Nachteilen wird ersichtlich, dass die im „Fernunterricht“ zu erbringenden Konzentrations- und Strukturleistungen für Schüler*innen eine Herausforderung sein können.

4 Zusammenfassung und Diskussion

In der Studie wurden 169 Lernende aller Schularten und Klassenstufen mit zu- meist offenen Fragen zum (neuen) „Fernunterricht“ befragt. Die Befunde zeigen eine breite Varianz bei der täglichen Arbeitszeit der Schüler*innen auf, die jedoch insgesamt geringer zu sein scheint als beim schulischen Präsenzunterricht. Wenn- gleich Rückmeldungen und Feedback vielfach erfolgen, verweisen die Äußerungen der Schüler*innen auch hier auf eine breite Spanne, die sich von „immer“ bis „nach Corona“ erstreckt. Die flexible Einteilung der Arbeitszeit erscheint als ein Haupt- vorteil, den die Lernenden in der neuen Situation erkennen. Mehrheitlich werden in den Antworten jedoch Nachteile benannt, zu denen mangelnde Kommunikation, unzureichende Rückmeldungen und fehlende Unterstützung als gewichtigste Punkte gehören. Die Lernenden wünschen sich für den künftigen „Fernunterricht“ mehr Videokonferenzen und Erklärvideos, häufigeres Feedback sowie eine bessere Organi- sation des „Fernunterrichts“.

Auf zwei Limitationen der vorliegenden Studie, die einer Verallgemeinerung der be- richteten Befunde entgegenstehen, ist hinzuweisen: Einerseits beziehen sich die Aussagen der Schüler*innen nahezu ausschließlich auf das Land Baden-Württemberg mit seiner vielgliedrigen Schulstruktur (WRS, RS, GMS, allgemeinbildende und be- rufliche GY). Andererseits enthält die Stichprobe überdurchschnittlich viele ältere

Schüler*innen, die ein Gymnasium besuchen. Dieser Bias der Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe dürfte sich in den illustrierenden Äußerungen widerspiegeln und ist bei ihrer Lektüre stets mitzubedenken. In künftigen Untersuchungen sollte auf eine ausgewogenere Stichprobe geachtet werden, auch und gerade hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung der befragten Schüler*innen.

Für die vielfach geäußerte Befürchtung einer größeren sozialen Ungleichheit durch „Fernunterricht“ erkennen wir in dieser Verzerrung der Stichprobe ein gewichtiges Indiz, weil mit dem von uns eingesetzten digital und sprachlich agierenden Instrument bestimmte Schülergruppen nicht zu erreichen waren. Eine stärkere Flexibilisierung des Lernens, die in den Schüler*innenbeiträgen über die Möglichkeit der freien Arbeitszeitgestaltung in den Blick kommt und positiv gesehen wird, scheint vor allem bei älteren Gymnasiast*innen als eine real verwirklichte Hoffnung auf. Viele Beiträge interpretieren wir als Wunsch der Lernenden, auch im „Fernunterricht“ die kommunikativen Bestandteile des Unterrichts aufrechtzuerhalten. Eine Beförderung der Digitalisierung scheint nur randständig auf, vielleicht auch deshalb, weil diese den Schüler*innen selbstverständlich ist und sie diese deshalb auch nicht gesondert reflektieren.

Die Befunde, vor allem zu den Rückmeldungen und zur zeitlichen Flexibilisierung, interpretieren wir als einen Hinweis darauf, dass die Wirkhoffnung bezüglich der verstärkten Individualisierung durch „Fernunterricht“ nur teilweise eingelöst wird. Vorwiegend scheint dies in Form flexibler Arbeitszeiten der Lernenden realisiert zu werden, doch bestehen weitere Potenziale, beispielsweise hinsichtlich individualisierter Rückmeldungen.

Für die weitere Gestaltung der schulischen Praxis ergeben sich aus unseren explorativen Daten Anhaltspunkte für die Schul- und Unterrichtsebene. Hier scheint vorab bemerkenswert, wie vielfältig die kurzfristig entwickelten Konzepte, die zumeist einen beträchtlichen Aufwand für die Lehrpersonen darstellen, schon gediehen sind. Ein Erfordernis, das sich aus den Daten begründen lässt, bezieht sich auf vermehrte kooperative Absprachen zwischen Lehrkräften verschiedener Fächer auf der Schulebene mit dem Ziel einer übergreifenden Organisation der Arbeit für die Schüler*innen, beispielsweise über Wochenpläne. Für die Unterrichtsebene ergeben sich Impulse zur Gestaltung des „Fernunterrichts“, welche gezielt kommunikative Bestandteile des Präsenzunterrichts aufgreifen und über Routineschemen (Aufgabe und Lösung, Arbeitsblätter) hinausweisen.

Auch für die Lehrer*innenbildung ergeben sich Impulse: Hier ist die Frage einer inhaltlichen, medialen und motivationalen Gestaltung von Lehr-/Lernsettings im „Fernunterricht“, die auch die Beziehungsqualität im Blick behalten, von großer Bedeutung. Evaluations- und Interventionsstudien hierzu aus den Fachdidaktiken,

welche auch die in dieser Untersuchung nicht erreichte Zielpopulation in den Blick nehmen, scheinen unabkömmliche Desiderate.

Literatur und Internetquellen

- Bortz, J., & Döring, N. (2003). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3., überarb. Aufl.). Berlin, Heidelberg & New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-07299-8>
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen*. Überarb. deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, besorgt von W. Beywl und K. Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hummrich, M. (2020). *Schulbildung auf Distanz – „Beschulung Zuhause“ in Zeiten von Corona*. Stellungnahme des Vorstands der Sektion Schulpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Zugriff am 15.05.2020. Verfügbar unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/2020_Stellungnahme_Schulpaedagogik_Schule_Zuhause.pdf.
- Hurrelmann, K., & Dohmen, D. 2020. *Coronakrise verstärkt Bildungsungleichheit*. Zugriff am 15.05.2020. Verfügbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/stimmen/das-deutscheschulbarometer-hurrelmann-dohmen-corona-krise-verstaerkt-bildungsungleichheit/>.
- Leiner, D. J. (2019). *SoSci Survey (Version 3.1.06)*. Computer-Software. Zugriff am 15.05.2020. Verfügbar unter: <https://www.soscisurvey.de/>.
- Schratz, M. (2020). Ver-rückte Klassenzimmer als Geburtsstätten für Neues? Sondierungen zwischen Fernunterricht und Homeschooling. *Lehren und Lernen*, 46 (5), 34–38. Zugriff am 15.05.2020. Verfügbar unter: <https://neckar-verlag.de/media/pdf/e4/d0/ac/11-2020-05G.pdf>.
- Unger, V., Wacker, A., & Rey, T. (2020). „Ich kann das nicht alleine, es ist keiner da, der es mir erklärt!“ Befunde einer explorativen Befragung zum Fernunterricht. *Lehren und Lernen*, 46 (5), 28–33. Zugriff am 21.05.2020. Verfügbar unter: <https://neckar-verlag.de/media/pdf/e4/d0/ac/11-2020-05G.pdf>.

Albrecht Wacker, Prof. Dr., geb. 1969, Professor für Schulpädagogik der Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

E-Mail: albrecht.wacker@ph-ludwigsburg.de

Korrespondenzadresse: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg

Valentin Unger, geb. 1990, Doktorand an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, derzeit im Vorbereitungsdienst an der Geschwister-Scholl-Gemeinschaftsschule Heidelberg und am Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte (GWHRS) Mannheim.

E-Mail: unger@ph-heidelberg.de

Korrespondenzadresse: Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Psychologie, Im Neuenheimer Feld 561, 69120 Heidelberg

Thomas Rey, geb. 1984, Dipl.-Päd., Doktorand an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und Projektkoordinator SchulPrax an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

E-Mail: thomas.rey@uni-bamberg.de

Korrespondenzadresse: Otto-Friedrich-Universität Bamberg, SchulPrax, Kapuzinerstraße 16, 96047 Bamberg